

制作としての教育

原 野 利 彦

Education as “Art”

Toshihiko HARANO

【1】問題意識

近代の学校体系が今や根底から問い直されていることは周知の通りである。学校内部に生じる諸問題にも内部のそれとして処理しえなくなっているものが多い。つまり組織の内外を分ける境界が不分明になってきている。学校は外部からの批判的な介入に対してみずからの体系性を維持することの困難さを露呈してきている。学校は本当に必要なのかという問いすら一般化した。つまり「学校 curriculum による経験の組織化そのもの」が問い直されているのである。新しい教育の組織化の原理が要求されているのである。この原理的追求を抜きにすれば、様々な「curriculum 開発」などの手法の改善や、「教師の資質の向上」やそのための「研修の強化」は表面的な対応策に終わるだろう。

さて近代の学校教育を問い直す場合には様々な視点があろうが、教育を論じる以上教師－生徒という関係を抜きにすることはできない。独力による学習ということもあるがそれもこの構造が潜在しているにすぎない。したがって近代学校教育の如何を問う場合に、教師－子供間に親密・緊密な場が一回一回形成されているか否かということを基準にすることが出来る。それはその場が最もエネルギーに満ちたものであるか否か、つまり、子供の思考法・感じ方・行動が最も高いレベルにある状況であるか否かを問う視点である。正確さ、スピード(能率)、連続性を追求した結果、この個々の、一回一回の場を、機械的な同一性をもって平均化してきたのが近代学校の特質であった。換言すれば個々の場の充実による「典型」の形成、つまり個別の状況に特殊的、一般的性格を帯びさせる視点が近代学校に欠落していた。しかし最近の「個性化」重視のスローガンは、近代学校教育への根底的問い直しにもなっていない。^①

そこで問題は「教師と子供との関係が最も高度な場としてあるとはどういうことなのか」ということになる。そのためにはまず多様性を包含できる組織化のあり方を個人のレベル、集団のレベルなど多次元にわたってそれぞれ点検していかねばなるまい。例えば、平均化し、等質化した粒子としての個が求められた戦後の民主主義教育(それはアメリカ流の「適応主義」においても、ソ連流の「集団主義」においても)の再点検など。今、この問いの文脈は「個の重視」や「情報化」に求められることが多い。だが「個を重視せよ」ということが大勢に順応せよということと同義となり、「情報化」の名による「知の平板化－並列可能な選択肢に知的形態を平板化」が進行している現状への批判的検討は十分でない。また諸々の出来事をシミュレーション可能な形態に変化させることは、構力関係を隠蔽する

のだという先鋭な主張すらある。^②

【2】世界を問いとして理解する教育

近代社会における大量生産の優勢による画一的・機械的平均化の重視は、我々をして世界を問いとして理解するよりも、むしろ或る一つの正解を求めているものとして考える習慣づけをしてきた。問うことよりも答えることを重視し、人々は確信ありげな断言が満ちた世界を確信なげに生きなければならなかった。ある一つの答えが「正解」として君臨し、人々を評価し、個々の思考を抑圧した。いわゆる「ながい目で見える」教育は、人生の結節点がテストで分断されたため、近視眼的に能力育成をせざるをえないという事実にも阻まれてきた。或る回路をリニアに積み重ねることによって唯一の「正解」に至るという思考法は能率・効率を重視し、「じっくり成熟するのを待つ」という姿勢を放棄させた。^③しかし確信ありげな断言が渦巻くなかでささやかな個々人の思考を復権させる道を探ること—これが今からの教師の仕事であろう。つまり個々人が問題に出会う場に教師はいあわせなければならないのである。

さて、我々が何らかの契機によって問題に出会ったと感じる際、それを核心をついた言葉で表現したいと思う。何度も何度も繰り返し熟考し、問題の焦点を見定めたいと願う。それは問題が感じられ、考えられる場や、考える者の年齢によっても異なってくる。つまりリニアな思考法では掴まえられぬ多次元的な場に問題は成立するのである。教師は子供の発する日常的な言葉や仕種をどのようにして問題を孕んだ言語や仕種に転換しようかと腐心する。これが日常的言語や行為の教育的なそれへの転換である。それは日常的な言葉を生かしながら教育の場に独特の重みや鋭さのある言語や行為として定着させる努力である。日常的に何気なくやりすごす物事を変形し、見なれないものとしてクローズアップさせ、それをいわば垂直に深める。こうしてその物事は特別な意味を帯びてくる。それを思考し易く記憶し易いものとするために独特のリズムをつけたり、紋切型のストーリーを離陸する新しい物語を構成したりする。教師や子どもはその物事は誰が、いつ、いかなる場で出会うことなのか、それはどんな言葉で表現されるのか、その物事の背景は何か、など様々なレベルで多面的に問題的状況として読み取っていく。これが世界を問いとして理解するということである。

換言すれば、自己の日常活動を様々なレベルで自己検証していくことが世界を問いとして理解することであるともいえる。自分の語る言葉や行動の一つ一つの点検というレベル、自分の言葉や行動を統制する文脈—主題のレベル、その主題が位置づく全体のレベル、更には自分の人間像のレベルなど多面的に点検することである。それは生きていく上で、学習をどんな力となしうるかということを絶えず問い直すことである。

そしてこれはモデルを「虚構」することである。我々が問題を解決する際、情報を完全に手に入れてそれを利用して行うということはない。不完全な情報のもとになんとかやりくりして答えを出す。ここにモデルの虚構による全体把握が生じる。しかし、従来の教育ではいわばリニアなものを積み重ねていつ解を出すという思考法が主流であった。その思考法の底流としては対象を忠実に再現するというリアリズム的・実証主義的態度があった。確かに再現は社会の変化が比較的穏やかな時代の教育ではフィードバック・シス

テムがすっきり働くような基準としての外見を持ちえた。ところが近年のように、教育現象が複雑化してくると、少なすぎる数学的パラメーターのようなものでは対処できないため、グローバルな *metaphor* が必要となってくる。このような時代には現実の再現という基準は意味をもたなくなる。むしろいかなる「モデル」を「虚構」して現実を生々した新しい目で捉えることが出来るのか、という問いの方が説得力をもつようになっている。日常を問題の状況として見るモデリングの工夫によって今まで陰に隠れていたものが見えてくるという思考法が要求されているのである。

戦後のわが国での *curriculum* の変遷は、子供の興味・関心重視から、基準性の重視と「発展的・系統的な指導」へ、そして「現代化」、「豊かな人間性」、「ゆとり」へというかたちをとったが、それは勿論、時代に応ずる context において教育を活性化する試みではあったろう。その過程では様々な議論があった。例えば、子供の問題を心理学的「技術」によって解決可能という前提に立つ「適応主義」が「実存的」悩みに無感覚であるという理由で批判されたり、「子供と環境」という図式への還元は、主体の幅広い適応要求を、「主体と環境との調整不可能ということはないはずだ」という技術主義的な視野によって限定し、結果として不適応の切り捨て(存在の不安の切り捨て)を引き起こすなどという議論があった。しかし技術主義的に調整しうる「自我」という前提は根底的な批判を受けず、「自立」「自己教育」などの概念は規制機能を負わされ続けた。それは「自我」や「環境」がその重層性において再点検されなかったためである。つまり教育自身が多次元性を持たなかったのである。学校における「経験」に深い意味をもたせようにも(経験たらしめる)教育そのものの文脈が重層性に欠けていたのである。

【3】 日常的惰性からの脱脚

我々は「学習の生活化」という言葉には充分気をつける必要がある。確かにそれは一面では、日々自覚的に生きていく、創造的に生きていくことを日常化(習慣化)せよという内容をもつ。だが他面では、自覚的に、批判的に生きていく姿勢に対して、惰性的で自動的な言葉や行為を基準としてそれに埋没させよと迫る大勢順応の意味あいを帯びることがある。たとえば「他人によく伝達出来るように話をせよ」というもつともな教訓がある。しかしこの教訓はともすれば、日々物事をあまり考えず、惰性的・紋切型の思考に埋没している者を基準としてこれに伝達し同意を得るように迎合せよと迫るものにもなりかねない。この惰性化した日常を基準にしかねない学習観では、世界を問いとして理解するようにしむける教育活動は展開できない。

最近では「学習の生活化」を逆転させて「生活の学習化」ということが言われ始めた。これはすべてを習慣的反応のなかで処理していく態度を改め、物事を新鮮に受け取る感性を絶えず維持していく訓練を教育に求めようとする気運を「生活全般的教育的管理」へと還元しようとする言葉の一つと思われる。我々は日頃では身の回りの事物に対して生き生きした関係、つまり驚きに満ちた関係を絶えず失いながら生きている。家具、衣服は勿論、妻や子供までを或るきまりきった眼差しで眺めている。つまり或る代数的記号によって処理をしている。公式的・紋切型に他人を観察し、知覚を節約する。あとで想起しようにも、もともと深く観察していない相手のその時その場での様子など思い出せないという生活をおくっている。^④

教師の仕事は日頃馴れ親しんだ眼差しで観察しておればすむものではないことは自明である。生徒の一人一人を時間をかけてじっくり見る必要があることを否定する者はいないだろう。つまりわざと時間をかけて、わざと多面的な見方を工夫して事物を見、子供を謎に満ちた者としてわざわざじっくり見る、という活動が要求されている。だが、このレッテル貼りに似た行為は「情報化」という言葉のもとに日常化している。深い知的困難を伴わないどころか軽い快感すら覚えながら入手できる平板な「情報」、諸々の出来事の一つとして何の苦もなく並列化される「選択肢」としての情報、そしてそれを処理していくこと—この何の障害もなくすらすらと流れていくこの思考法は物事に生き生きと直接に触れることを妨げる。このようにして平板化された日常をいかに描写しようとも、力のない言葉やイメージの羅列となる。

【4】【制作・作品化としての教育】

以上でみてきたことを生活綴り方を例にして考えてみる。ここで生活綴り方の歴史を逆転して、生活そのものを描写することから脱し、生活の作品化、「作品形成者としての子供の復権」をはかるという視点を導入してみよう。これは生活綴り方を作品論の地平でのみ論ぜよということではない。生活か作品かという次元を越えて生身の人間が如何に習慣的・紋切型の言葉や行為から脱しつつあるのかということを検証する場を作品の制作という形態で確保しようということである。かつての生活綴り方は、例えば僻地の山村での貧しさのなかで生み出された切実な言葉を表現するものであった。しかし今や全国的に等質化された消費生活に埋没している子供たちは具体的な手応えのないイメージや言葉の中に浮遊している。これらの子供が生活を描写するという方法意識のもとに作品を構成するとすれば、惰性化し拡散した生活行為のなかに埋没した単なる「受け手（消費者）」の感性の表明に終わるだろう。確かに生活綴り方教育の歴史的展開…明治期の「模範文の読み」と固く結合した「文章表現の指導」から脱し、大正期の「言文一致体」の普及に歩を合わせ、身の事物を観察写生する作文指導を行い、「赤い鳥」運動のもつ作品重視を批判し、生活重視へと進んできたこれらの過程…は子供の生活の改変を目指していた。しかし子供の生活それ自体が消費生活へと強く性格づけられて（制度化されて）平板化しているとき、「作品を作る」ことを「生活化」より下位に置く姿勢では、「モデルチェンジ」的な消費内容の「改変」に閉じこめられ、消費生活そのものをトータルに問い直す視点は生じないだろう。勿論我々は生活の作品化を「綴り方」のみに負わせることなく curriculum 全体にわたって実践すべきだろう。なぜなら子供は状況を読み取り、自分なりの（広義の）テキストを書く・作るという行為の現場からフィード・バックされるものによってみずからを作り変えていくのだから。こうして子供は自分なりの状況の読み取りを作品形成の過程で何度も多面的に考察し、自分なりの枠組みをもつ物語の世界（世界を謎に満ちたものとみる視点の集積）を作り上げていくであろう。^⑤

【5】【装置としての教師】

つまり教育とは物事が形成されていくプロセスの追体験の方法を、教師と生徒とが「作品形成」という場で共有することである。作られてしまったものの単なる伝達や消費は教育にとって必要ではあっても、手段であり、二義的なものである。常識や先入見に寄り掛

かって滑らかに進んでいる過程に抵抗を生じさせ、その物事を構成している一つ一つの要素に注意を集中する。その時、それらの要素は見慣れないものとして立ち現れ、不思議なものとしての子供に受け止められる。ほんの少し前までは当たり前のものであったものが急に謎に満ちたものに変化する。幼児の何気ない言葉が新鮮さをもつのは、馴染んだ言葉に潜んでいた不思議さに気付かせるからであろう。我々の教育的文脈は果たしてこのように日常の言葉を不思議なものとして浮かび上がらせる装置としての機能をもっているであろうか。

この装置の基本的なものとして「教師」がある。ある教育内容をうまく伝達・解説しえたかどうかは彼の教授活動のよしあしを決定するという見方もあるが、それは教師の本質的な仕事ではない。問題的状況を見つけ、そこに自らを位置づけ、状況を的確に特徴づける命名を行うことによって、教師の身体を通して、今初めて教育内容を誕生させる作業が教育なのである。そしてこの状況に関わらされた子供が、その教師の行為に価値を見出したとき教育が存在するのである。教育は解説し伝達する言葉のなかにあるのではなく、言葉を語ること自体に成立するのである。語る姿が子供との関係を変質させ、日常的な情性から脱するような価値を感得させるような教師の存在意義そのものが教育なのである。その時子供は充足感をもち、教師に魅力を感じるであろう。始めはその場によそよそしさを感じていた関係を、ある問題的状況を共有させるような内容が生じる濃密な場に変じる時、そこに教育が成立するのである。つまり時・所を選ばずにいつでも同じ調子で語りかけるということではなく、何年何月何日という具体的な日付をもったある場所を新しい内容をもった場として如何に構成するかということが教師を魅力的にするのであり、ここにのみ教育があるのである。

教授活動とは誰にでも日常的に見えているものをリアルに模倣したり、簡略化したり、要約したりして伝達することだけではない。見慣れたものを見慣れないものとして問題視させる行為である。見慣れたものが問題を孕んだ状況として生き生きと生かされてくるような「装置」としての行為なのである。そのためにこそ歴史的に培われてきた教授法などを駆使しなければならない。

教育内容はあたかも現実を映して要点を集積したものであるかのようにみえるがそうではない。それは現実描写・要約という錯覚を利用して新しい現実をみる眼差しの提供なのである。授業とは生身の子供や教師がもっている多様な関係や可変性を通して新たな視点が獲得される場を楽しむことである。例えば予習の時の印象以外の発見がどの程度与えられたのかということが授業の質を決定するように。教授活動という歴史性をもったスタイルを駆使して、教師や子供の身体・言葉に裏付けられた空間を形成し、外界の諸々の事物を縦横に引用し世界をみる新しい眼差しを得る「枠組み」「場」―「創造的時空間」―更に言えば「虚構の時空間」を形成することが教育なのである。外界（例えばテキスト）から刺激を受け、何月何日の某所で何某が教える場に子供たちを立ち合わせることで、つまりそこで生きさせるということこそが教育である。例えば歴史教育とは現代人の習慣化された感性や眼差しで過去をあれこれ解釈するということではなく、過去を追体験しうる身体・行為・言葉を形成することによって、みずからの現代の習性にどっぴりと漬かった身体・行為・言葉を不思議なものとして見る眼差しを手に入れる契機として過去を生かすことで

あろう。これにより現実を見・感じる感性が新しいものとなるように訓練することだろう。我々の生活が紋切型の平板な厚い外皮に覆われてしまっているからこそ、これから解放される装置としての教育があるのだ。

【6】【教育という文脈そのものの点検】

我々は様々なものを教材化する。例えば水、風、光、電球などは教材化されることによってどんな新鮮さを獲得できるだろうか。たしかに子供たちは何気なく体験している日常の事物が科学的探究や詩的テーマとなり得ることを知らされるであろう。しかしそれはあくまで近代学校の教育的文脈という次元からの統制は免れていないのであるから、その次元での機能が点検されなければならない。近代では個々の子供の固有のリズムを教育的文脈に還元し、教育的文脈の「実例」の地位に貶め、無害化するシステムとして学校教育が機能してきた。^⑥ここで学習された内容は学校の無邪気さとして成長とともに嘲笑気味に捨て去られさえた。高学年の生徒ほど好奇心を失っていく現実がそれを物語っている。人は学校的知識や感性を絶えず否定することによって人生を築くという面をもつに至っている。事物とは学校で教えられたようなものではなく、愛や死は学校で学んだようなものではないことを人生から学べというように。今や、新鮮な物事の見方を教えます、と吹聴する学校外の文化によって学校的文脈は包囲されている観すらある。例えば子供の言い間違いを検閲官のように「正しく」矯正する教師の貧しさを自己批判できない学校教育的文脈ではこの事態に対処できないであろう。

【7】「生活の作品化」と「生活の curriculum 化」との違い

ここで「生活の作品化」ということと「生活の curriculum 化」ということの違いをみなければならない。その際、教科のみならず教科外の「生活」までが何らかの組織原理によって統制されなければならないという主張がなぜ生じるのか、という問題が参考になる。ここでは主体化・活動訓練の場・自己表現の場としての教科外教育の必要が主張され、自発性・労作化・遊び化・休息の効果などを原理とする教科外活動の組織化が図られたりする。たとえば「自治会から児童会・生徒会へ」という動きを批判して「公民教育」を目標とする教科外活動をせよ、などという curriculum 化が主張されるなど。これに対して「教科外教育が〈公民教育〉を担いうるほど組織されていない」とか、「集団への帰順のみを追求しがちな日本の特殊な風土」があるからこれは困難だ、などという批判が寄せられたりするが、我々の日常生活が curriculum に還元されてしまう思考の危険についての言及はない。

事実、curriculum 化の必然として〈学校的教育価値による活動の変容〉が行われることそのものの正当性に関する議論こそが必要なのである。近代の学校的 curriculum 化の進行は学校に所属する子供たちを一義的に学校の論理の管理下におくことの拡大・緻密化を意味してきた。それは未組織の部分を残すまいとする趨勢をもち、学校的論理の貫徹として顕在化する。そこには【子供を把握する＝子供を把握し尽くす＝残すところなく管理する】の図式を防ぐ装置がない。まして学校の管理責任を過大に要求する現代社会の趨勢では、全面的な管理と管理外の責任の忌避という「完璧な管理と同居する無秩序」が現出する。もともと近代の学校は国家による子供の全面的把握をその根本義として成立したのであって、「本来、教科教育が主であった学校がその機能を無制限に広げた」という議論は近代的

学校教育そのものへの批判的観点をもっていない。

したがって問題は如何にして「curriculum 化以前の活動が見えなくなる」ことを防ぐのかということになる。如何にして「教育的」という言葉のもつ系統性に沿って子供の生活を組織し、「学校」という視覚から見え・感じられる文脈のなかに子供の経験を閉じ込める事を防ぐか。たとえば、「個性化」「同一化」の名による『変身の権利』の剝奪を防ぐための多様性のある場を学校教育を越える原理によって可能にするとはどういうことなのか。つまり学校教育の文脈における個性化、それによってあます所なく知悉された同一化を越える共同体とはどんな原理をもつものであるのか。また包摂しきれない部分をcurriculum外のものという地位を与えることによって無害化・有益化することをいかにして防ぐのか。これらの懸念に対して、非教育的要素（学校側から見て）に寛容たれとか、緩やかな管理こそ必要だ、などという見解もあるが、それはかえって管理の巧妙化のすすめとなる危険すらある。たとえば、「非組織性」「無駄」「まわり道」「迷い」「失敗」「遊び」の重視の主張などを見よ。「子供文化の形成を」などのスローガンを掲げ、異年齢間のコミュニケーションをつくることによる子供文化の形成・継承を主張し、「人為的な同年齢集団化が破壊した子供集団を再建しよう」とする動きもある。しかしこれはタテ割りの異年齢集団をつくり子供を学校的に管理していることにならぬのか。子供の経験・意識（疑問・感動・リズム）はシミュレーション化され、子供は学校的な日常生活の網の目に組み込まれる。教師はそれに向けて果てし無い些細な「気配り」を要求し、子供を消耗させ、彼らの感性の磨滅を促す。この果てしなく続く「しつけ」は子供をアンビパレントな状態におく。彼らは一方ではこの狭苦しさを越えて、向こう側に別世界の広がりを感じとろうとし、他方ではこの枠組みが壊れることを恐怖し、不安感をもつ。最近のいわゆる「問題児」が、学校外に飛び出すことなく、学校にへばりついている様子などがそのよい例であろう。

これは学校的シミュレーションによる「場」そのものの「平板化」「一元化」である。シミュレーションは深さを問わない。たとえば「生と死」へのメタファーを可能にする多次元性がない。戦いはゲーム化され、競争の一つとなり、超越の要素の基本としての生と死は背後に隠され見えなくなる。擬似的な暴力とエロスへのもどかしさは「いじめの凄惨さ」を生んだりする。つまり教育的文脈に欠けているのは《「場」=多次元・深層・偶然》の獲得である。しかしこれに迫るには学校はあまりにも近代の実験的知性によって一元化された方法・場・尺度しか持たない「場」となっている。

【8】 シミュレーションを越える教育とは

教育が子供の「想像力の共振を誘う喚起力をもつ装置」たりうること―それは眼前にはつきりと見えていると思われるものが、実はそれほどはつきりしたものではないということを感じせしめ、馴れ親しんだ知覚や記憶を脱するという「開示の経験」を可能にすることである。つまりそのような「生き方」「存在理由」を可能にすることである。子供の側から教育を考えてみると、彼らは教師の授業をあからさまな形ではないにしても、容認したり、拒否したり、選別したり、忘却したりする者たちである。このような行為を通して、彼らもまた授業をつくり、その集団なりの伝統を形成していく。子供は彼らなりにある期待をもって学習に着手するわけだが、教師は彼らの期待の地平を満たしたり裏切ったりする。教師はこの子供のもつ期待を引き受けつつ、その地平にズレを惹起させ、事態の滑らかな

進行を止め、馴れ親しんだ先入見では対処できない問題的状況としてその場を提示する。この意味で教育は子供たちに潜在する制度的思考からの一種の解放ともいうことが出来る。このためには問題的状況が分析的知性のみによっては接近できない多面的なものであることを認識する「存在」になるように子供自身をしむけなければならない。我々は問題の構造がよく分かっていない場合にも大体の全体的輪郭・モデルを想定しながらその状況に関わる。その状況に対する好悪、何となくこれならうまく解決出来そうだなという感じをもって関わる。これらは問題的状況が主体の意識・技能や世界観（つまり彼の存在）を含み込んでいることを意味する。例えば、これならば美しく描けそうだとする画家の状況把握は、描かれる対象が「客観的に美しい」必要はない。彼がその状況を彼なりにモデル化していればよいのだ。そこにはある意味での論理的秩序の破壊がある。その状況と議論し、*metaphor* を用い、いかにそれを構成するかという（Deleuze のいう）いわば「斜線をひく」過程があろう。記憶・競争意識や演示的動機など実に多面的な力が総合されたモデルが構成されるのである。そこには真実らしさの度合いを論理的契機によって証明すべきか、聴衆の質に依存する説得的な価値によるべきかなどという「基準」選択もある。このように問題的状況（場）の多次元性は主体をも含み込んだモデル形成によって可能となる。そもそも場とは主体の生や死という要素も包含している。つまり演劇的浄化 *katharsis* という要素ももつ。これに対して工学的シミュレーションは情報をあまりにも「縮減」してしまう。二値的論理によって整理された情報ではなく、肉づけされたイメージをともない、自分自身をも包含する世界モデルを構想する能力の育成こそ「世界を問いとして理解する」教育の根本となろう。

【注】

- ① たとえば、今回の改訂指導要領全般にみられることだが、基礎基本の能力の育成と個性を育てることとの関係が不分明である。ともすれば、基礎基本のための個別学習のすすめと受けとられる観すらある。
- ② J. Baudrillard, *L'échange symbolique et la mort*, 1975
- ③ O. F. Bollnow, *Das Verhältnis zur Zeit*, 1972 森田孝訳 川島書店 1975
- ④ ヴィクトル・シクロフスキー「方法としての芸術」1925（水野忠夫訳「散文の理論」所収、せりか書房 1982）
- ⑤ たとえば大塚英志『「ビックリマン」と天皇制』（中央公論 1989年6月号）
- ⑥ R. Barthes, *Mythologies*, 1957

（平成元年4月5日 受理）